

DEBATES TEÓRICOS EN TORNO A LA INCLUSIÓN EDUCATIVA

Adriana Tessio Conca.

Ciencias de la Educación. Facultad de Filosofía y Humanidades. Universidad Nacional de Córdoba.

Email: atessioco@gmail.com

Claudia Giacobbe.

Gestión de las Instituciones Educativas. Universidad Blas Pascal.

Email: claudiagiacobbe@gmail.com

Introducción

La trascendencia del problema de la *inclusión* se manifiesta tanto en discursos oficiales y decisiones de política social, como en documentos, ensayos y trabajos de investigación. Lo común a todos ellos es la variedad de significados que se asigna al término “inclusión”, en general, y a la expresión “inclusión educativa”, en particular.

En esta ponencia presentamos un avance de las construcciones teóricas desarrolladas para el proyecto de investigación “*La inclusión educativa en el nivel secundario. Análisis de significaciones, políticas y prácticas institucionales en dos escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba*”. Nuestro propósito es analizar los fundamentos filosóficos y sociológicos que se vinculan a las ideas de igualdad e inclusión social y educativa, en un intento por establecer un camino que permita cierto esclarecimiento conceptual.

Este esclarecimiento es central para comprender los fundamentos de las políticas educativas y también para indagar e interpretar los sentidos comunes que los actores escolares sostienen sobre estas cuestiones.

Organizamos el texto en tres apartados. En el primero abordamos los sentidos de la igualdad y la justicia centrando nuestro análisis en las consideraciones formuladas por François Dubet (2011). En el segundo nos referimos al concepto de inclusión social, partiendo desde la construcción de la noción opuesta y complementaria, la de exclusión, para analizar luego los significados en vigencia sobre la inclusión educativa. El último apartado, organizado como reflexiones finales, contiene los principales interrogantes y discusiones que pueden dar lugar a nuevas indagaciones.

Los sentidos de la igualdad y la justicia

Hemos centrado las discusiones en torno a la igualdad en educación en las consideraciones que François Dubet formula en el texto *Repensar la justicia Social* (2011). En ese trabajo el autor diferencia dos concepciones fundamentales sobre la justicia social: *la igualdad de posiciones* y *la igualdad de oportunidades*. Aunque ambos planteos se centran en esclarecer el modo de reducir la tensión entre la aspiración a la igualdad de todos y las inequidades sociales que surgen de intereses en disputa, la perspectiva de uno u otro enfoque difieren profundamente, de allí la importancia de considerar la advertencia de Dubet sobre evitar confundirlos.

La *igualdad de posiciones*, se desarrolla a partir de una representación de la justicia centrada en los lugares que organizan la estructura social. Las notas características de este planteo pueden resumirse en lo siguiente:

- el acento está puesto en garantizar las posiciones a los actores en los lugares que ofrece la estructura socio ocupacional, procurando que tales posiciones estén lo más próximo posible unas de otras, por lo que la movilidad social no se presenta como una prioridad.
 - el trabajo ocupa un lugar preponderante pues de él derivan la mayoría de los derechos sociales que aseguran las posiciones ocupadas por los menos favorecidos. Se busca reducir desigualdades en los ingresos, las condiciones de vida, el acceso a los servicios, etc.
 - se procura reducir las desigualdades en los ingresos y desmercantilizar el acceso a ciertos bienes (educación, transportes, obras públicas); los servicios públicos y su gratuidad son una condición básica de la igualdad de posiciones y, por tanto, deben ser puestos a disposición de todos y no reservados a unos pocos.
 - en lo que respecta específicamente a los servicios educativos, se considera que la escuela debe ser pública, gratuita y obligatoria y organizarse mediante una oferta uniforme, que garantice a los estudiantes la posibilidad de acceder a un piso mínimo de conocimientos.
- La justicia social, enfocada desde la perspectiva de la *igualdad de oportunidades*, apunta a resolver las tensiones entre la aspiración a la igualdad fundamental de todos los ciudadanos y las desigualdades producidas por el funcionamiento de la economía y las libertades de cada uno.

El modelo de igualdad de oportunidades abre expectativas para todos aquellos que o no pudieron acceder a un lugar mediante la igualdad de posiciones, o se les negó la posibilidad de movilidad social. Dubet propone la metáfora del “juego de la silla” para explicar la dinámica que se despliega detrás de este modelo, no se discute aquí el número de sillas disponibles sino la manera “justa” de ocuparlas y, en este punto, el mérito es la condición que cada individuo debe desplegar para alcanzar, mediante una competencia libre e igualitaria, los lugares deseados.

La igualdad de oportunidades descansa sobre un modelo estadístico que construye la ficción de que

“en cada generación los individuos se distribuyen proporcionalmente en todos los niveles de la estructura social, sean cuales fueren sus orígenes y sus condiciones iniciales. (...) Las desigualdades de los ingresos y de las condiciones de vida que separan a cada uno de estos grupos dejarían de ser injustas porque todos y cada uno de sus miembros tendrían la oportunidad de escapar de ellas” (Dubet, 2011: 54-55),

Un interés particular en este planteo es definir cuáles son los grupos sociales en situación de desventajas; una vez que esto se ha logrado se trata de actuar en el combate de las condiciones que los alejan de los lugares deseados. Hay dos maneras posibles de luchar contra las desigualdades: una, garantizando el acceso igualitario a bienes y servicios, de los cuales estos grupos se encuentran excluidos; la otra, compensando las diferencias de base que impiden el desarrollo de una competencia equitativa. Ahora bien, las ayudas sólo merecen ser otorgadas cuando se aceptan desafíos para actuar, nadie puede ser una “víctima pasiva”; por ello se trata de empoderar a los grupos para que identifiquen sus necesidades y gestionen el modo de obtener auxilio a sus carencias: *“la solidaridad se da a cambio de la actividad. El Enemigo es la asistencia, o bien, el asistencialismo”* (Dubet, 2011: 62).

Las políticas educativas del modelo de igualdad de oportunidades se sostienen en la homogeneidad de la oferta escolar y en diferir los mecanismos de selección del alumnado el mayor tiempo posible. La cobertura debe ser amplia y asequible a todos los grupos sociales: los estudiantes deben contar con la posibilidad de concurrir a un establecimiento educativo próximo a su hogar. Las desigualdades de nacimiento, sociales, económicas o culturales, son paliadas a través de programas y propuestas específicas; al anular todo tipo de diferencias el mérito y el talento se constituyen en las únicas condiciones del éxito del alumnado.

En suma, las diferencias entre ambos modelos son muy marcadas. La igualdad de posiciones constituye un *orden*, imagen asociada a una sociedad funcional en la cual las posiciones forman un sistema¹; la sociedad se integra en torno a un contrato global, opaco y conservador. La igualdad de oportunidades, en cambio, promueve una *dinámica*: dado que las oportunidades se ligan a los individuos éstos deben ser activos y merecerlas; así, aquella imagen de una sociedad funcional e integrada del modelo de posiciones se disgrega en todas y cada una de las partes que la componen. En el primer caso se cuestiona, precisamente, el

¹ Dubet plantea que en esta visión de la sociedad se combinan las doctrinas de Durkheim con las de Marx.

conservadurismo; en el segundo la “crueldad del mérito” que implica para los actores tener que hacerse a sí mismos.

Algunas precisiones conceptuales en torno a la inclusión social y educativa

El uso acrítico del término *inclusión* ha llevado a la naturalización de su empleo en las distintas situaciones de la vida escolar. Utilizado, en ciertos casos, de modo grandilocuente, su sola enunciación hace presuponer un cambio en las situaciones cotidianas (Sinisi, 2010). Tratamos aquí de superar esta condición de “slogan” procurando la comprensión de los fundamentos teóricos que subyacen al concepto.

Un punto de partida que creemos adecuado para definir la inclusión es considerar su opuesto: la exclusión. Este es un concepto de uso generalizado en la actualidad; su utilización en el ámbito de las ciencias sociales se inicia en el contexto europeo: hacia 1960 comienza a ser referido en Francia, inscripto en los debates ideológicos de la época; en los 80 se comenzó a asociar con los problemas de desempleo y, de allí en adelante, el término se fue generalizando en la opinión pública, el mundo académico y los debates políticos. En los 90 la Comunidad Económica lo adopta para explicar desigualdades que van más allá de lo económico, así, el Observatorio de Políticas Sociales contra la Exclusión precisa que hay exclusión cuando: a) se presentan desigualdades en el acceso a la educación, el empleo, la vivienda; b) se tienen menos oportunidades que el resto de la población; c) las desventajas persisten por largo tiempo; d) se producen rupturas en los derechos sociales que inciden en el deterioro de los derechos políticos y económicos (Arriba, 2002). A los rasgos definidos por el Observatorio dependiente de la Comunidad Económica se puede agregar que la exclusión afecta a las redes interpersonales y de capital social, remitiendo a la pérdida de apoyo y sostén (Cabrera Cabrera, 2005).

Es esta multidimensionalidad del término la que resultó atractiva y se tradujo en condición de su éxito para explicar todo tipo de situaciones de fragilidad e incertidumbre, reemplazando paulatinamente a las nociones de pobreza y marginalidad. La exclusión social remite a situaciones de borde, amenaza, precariedad, y dibuja límites no estables entre los integrados y quienes corren el riesgo de quedar afuera. (Arriba, 2002; Wigdorovitz de Camilloni, 2008).

Vale considerar, sin embargo, que la buena aceptación del término, y la consiguiente generalización de su uso no implica que toda la comunidad epistémica de las Ciencias Sociales lo considere preciso. Al respecto, Robert Castel (2004) refiere que la extendida

adopción del concepto se vincula con las profundas transformaciones producidas por la multiplicidad y aleatoriedad de problemas emergentes² en los albores del siglo XXI. Este autor considera que se trata de un término indiferenciado que “*recubre una multiplicidad de situaciones desdichadas sin hacer inteligible su pertenencia a un género común*” (Castel 2004: 21). Asimismo, el autor manifiesta que es un concepto “inmóvil” pues designa *estados* de privación, pero no permite captar los *procesos* que las generan. En definitiva, si la fortaleza de la noción de exclusión consiste en la sensibilidad para captar una multiplicidad de bordes que delimitan las situaciones frente a las que hay que luchar en pos de la igualdad social, su debilidad radica en esa misma multiplicación de situaciones, que hace difícil delimitar los contornos sobre los cuales actuar.

Planteado como el reverso de la exclusión, el concepto de *inclusión* se impone como respuesta a los enormes sectores de la población en riesgo y precariedad. Aunque los sentidos sobre estar *socialmente incluido* son contextuales e históricos y, por tanto, varían de sociedad en sociedad, es posible identificar algunas generalidades sobre la inclusión que trascienden las barreras temporo-espaciales. En la Cumbre sobre Desarrollo Social de 1995, en Copenhague, la ONU Naciones Unidas adopta la siguiente definición de una sociedad inclusiva:

“El propósito de la integración social es la creación de ‘una sociedad para todos’, en la que cada persona, con sus propios derechos y responsabilidades, tenga una función activa que desempeñar. Una sociedad tan integrada como esa debe basarse en el respeto de todos los derechos humanos y todas las libertades fundamentales, la diversidad cultural y religiosa, la justicia social y las necesidades especiales de los sectores vulnerables y desfavorecidos, la participación democrática y el imperio de la ley” (Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social, 1995).

Las propuestas y acciones fundamentadas en el logro de la inclusión social se centran, en su gran mayoría, en desarrollar un conjunto de prácticas relacionadas con el acceso a condiciones mínimas de bienestar y protección social, el desarrollo de capacidades y acceso a oportunidades, la efectiva participación ciudadana y el sostén del empleo.

La inclusión educativa

En las propuestas para el logro de la inclusión social, la educación es entendida como una acción necesaria para el desarrollo de sociedades más democráticas e igualitarias. Este es un 2 Desempleo, precarización laboral, multiplicación de individuos supernumerarios, son algunos de los que enuncia el autor.

derecho humano esencial y, por tanto, uno de los sustentos fundamentales de la justicia social; de allí que el concepto de *inclusión* haya cobrado cada vez más importancia en la agenda de las políticas educativas.

La inclusión educativa presupone una oferta igualitaria y de calidad capaz de contener a niños y jóvenes respetando sus diferencias con particular atención a aquellos más vulnerables. El respeto por la diversidad hace necesario superar los enfoques basados en la educación homogeneizadora, para mudar la mirada hacia una perspectiva que, aunque cimentada sobre un conjunto de conocimientos básicos y comunes, respete y valore las diferencias, celebrándolas como una oportunidad de aprendizaje.

El primer escalón en el proceso de inclusión escolar está representado por la garantía de acceso y permanencia al sistema educativo; un segundo nivel estaría dado por el logro de aprendizajes significativos. Este segundo aspecto es quizás uno de los principales desafíos a enfrentar, ya que si bien la educación se ha masificado, no ha sido capaz de garantizar a todos los alumnos el acceso al conocimiento; a esto se suma la pervivencia de un sistema escolar segmentado, que ofrece propuestas de distintas calidades a mayorías privilegiadas y a vulnerables y pauperizados. En esta perspectiva, la educación no incluye porque no es la misma para todos: los diferentes circuitos (para pobres o para sectores aventajados) conducen, indefectiblemente, a lo largo de todo el recorrido a lugares distintos en la estructura social (García Huidobro, 2008)

De allí la preocupación instalada en los debates teóricos y en la esfera de definiciones políticas, por mejorar el sistema y las instituciones educativas para tratar de eliminar los obstáculos que limitan el aprendizaje. De las orientaciones dominantes en este desafío, se puede destacar el planteo de Booth y Ainscow (2002), quienes elaboran un *index para la educación inclusiva* que pretende colaborar con la construcción de comunidades escolares colaborativas que fomenten en el alumnado altos niveles de desempeño. Proponen para ello una serie de indicadores e interrogantes, con el objeto de producir reflexión y diseño de prácticas inclusivas, en torno a tres dimensiones constitutivas de las instituciones escolares: culturas, políticas y prácticas.

De la perspectiva de estos autores se desprende que las acciones de la escuela en el marco de su cultura, su gestión y sus prácticas educativas deben estar orientadas a elevar los niveles de presencia y participación de los estudiantes, así como a lograr un aprendizaje de calidad adecuado a las capacidades de cada uno. La educación inclusiva consistiría, entonces, en un proceso duradero respetuoso de la diversidad de necesidades, expectativas y destrezas,

tanto de los educandos como de la comunidad, y que elimine toda forma de discriminación (UNESCO, 2008).

Para que lo anterior pueda ocurrir es preciso eliminar “barreras al aprendizaje y la participación”, que pueden encontrarse en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad, en las políticas locales y nacionales. Situaciones de racismo, sexismo, homofobia, intimidación o bullying; la falta de recursos o de competencias profesionales de los docentes; el currículo o métodos de enseñanza inadecuados; circunstancias sociales y económicas adversas, constituyen obstáculos profundos en una propuesta de educación inclusiva.

La perspectiva de Booth y Ainscow acentúa la importancia de las condiciones de funcionamiento de las propias escuelas; el énfasis está puesto en todo aquello que puede hacer la institución escolar para superar los límites que impiden la presencia, participación e iguales resultados de los educandos y para neutralizar las desigualdades de origen social. Esto se correspondería con lo que Bolívar (2005) plantea como *igualdad de enseñanza*: formalmente se trataría de optimizar las prácticas docentes en las escuelas más desfavorecidas y homogeneizar la calidad de la oferta educativa compensando las desventajas: “para ser justa la escuela no debe ser formalmente igual” (Bolívar 2005: 65).

En suma, el significado actual de la inclusión educativa supone, en primer lugar, trasladar el foco de atención del estudiante a la institución, es la escuela la que debe adaptarse a la diversidad de alumnos y no al revés. En segundo lugar, la inclusión implica garantizar la educación de *calidad* para todos, lo que entraña un trabajo profundo en pos de eliminar lo que de hecho tiene lugar en un sistema que opera en circuitos diferenciales de “escuelas para pobres” y “escuelas para ricos”. En este punto vale destacar que las barreras asociadas con la pobreza constituyen uno de los desafíos más profundos para las escuelas, pues se trata de condiciones que las instituciones no tienen la posibilidad de cambiar por sí mismas (Booth y Ainscow, 2002).

Reflexiones finales

Del análisis efectuado inferimos que las orientaciones sobre inclusión educativa se fundamentan, básicamente, en el modelo de justicia fundado en la *igualdad de posiciones*: el acento puesto en la importancia de la extensión de la obligatoriedad y las garantías de acceso y permanencia en el sistema dan cuenta de ello. Sin embargo, es necesario advertir sobre ciertos riesgos que pueden surgir si se mira a la inclusión educativa exclusivamente en estos términos.

Por un lado, si no se presta atención a las pequeñas (o grandes) diferencias en la oferta, vinculadas con la diversidad de condiciones de cada establecimiento escolar, se corre el riesgo de profundizar la segmentación obteniendo resultados diferenciales. En este sentido, coincidimos con Dubet (2011) en que la principal debilidad del modelo de igualdad de posiciones es que encubre la suma de las “pequeñas desigualdades” que acaban produciendo diferencias considerables. En referencia a esta condición desigual en los recorridos escolares, el autor refiere precisamente que:

“La concentración de los alumnos en las mismas clases y en las mismas escuelas [se refiere a escuelas desventajadas] acentúa su debilidad relativa. Se sabe también que los maestros son menos optimistas con respecto a estos alumnos y que, como sus padres son menos ambiciosos y menos informados, las desigualdades se acentúan aún más. Las familias modestas utilizan menos recursos educativos no escolares susceptibles de producir diferencias en los rendimientos escolares (visitas al museo, juegos educativos, turismo cultural o cultivado, etc.) y, al fin del recorrido escolar, las pequeñas desigualdades iniciales se han transformado en grandes desigualdades” (p. 39).

Las trayectorias educativas desiguales, entonces, impiden garantizar la igualdad de posiciones al final del proceso. La diversidad de los circuitos escolares insta prácticas de exclusión graduales y desarrolla procedimientos de selección social encubiertos cuyas consecuencias se manifiestan cada vez más tarde, ocultos como están bajo la apariencia de *inclusión*.

Este sistema de enseñanza, que en gran medida está abierto a todos pero sin embargo estrictamente reservado a algunos, logra combinar la fachada de la “democratización” y la realidad de la reproducción de las diferencias sociales con un gran nivel de hipocresía. La escuela sigue excluyendo, pero da refugio a quienes excluye, contentándose con desplazarlos a las posiciones sociales más desvalorizadas (Bourdieu, 2013). Sin dudas, este es un problema de difícil solución ¿cómo sostener una línea universalista, que atienda a todos por igual, asegurando que cada escuela pueda mantener su singularidad, sin que esto termine promoviendo condiciones desiguales?

Por otro lado, para atender a la “calidad” se debe pensar en garantizar una buena educación a todo el alumnado, lejos de cualquier forma de exclusión social y personal. Indudablemente, la igualdad de acceso y las garantías de permanencia en el sistema no son suficientes para asegurar la simetría, si no se proporcionan simultáneamente programas de similar calidad a todos los estudiantes, posibilitando que logren aprendizajes semejantes, sea cual fuere su condición social, cultural o personal. Esto implicaría, por un lado, ofrecer un conjunto de conocimientos básicos y comunes para todos y, por otro, dar a cada cual lo que

necesita en función de su situación y características personales y de su procedencia social y cultural.

Los estudios realizados en países de América Latina, incluida la Argentina (Blanco y Cussato, 2004), demuestran una evidente situación de baja calidad en los aprendizajes y de inequidad entre sectores al interior de cada país. Los resultados obtenidos son realmente desalentadores y evidencian que la escuela sigue perpetuando las carencias y desigualdades. El acceso a la educación de calidad y al logro de resultados de aprendizaje pareciera depender del lugar geográfico donde habitan los estudiantes y de las condiciones socio-económicas y culturales de sus familias.

En este sentido, presumimos que a la debilidad de las políticas públicas para proporcionar condiciones de igualdad de la oferta, se suman las dificultades de cada una de las escuelas para transformarse en instituciones inclusoras. La incorporación masiva logra igualdad de posiciones, pero formalmente las diferencias se trasladan al interior de los centros educativos, que continúan siendo una “caja negra”.

Es imprescindible, por tanto, revisar las condiciones de implementación de las políticas (a nivel jurisdiccional) y reflexionar sobre las prácticas concretas al interior de los establecimientos educativos, para evitar que la *inclusión* se transforme en un espejismo que enmascare formas de *exclusión* bajo la apariencia de la *igualdad de posiciones*.

Es en torno a estas consecuencias que giran nuestras inquietudes. Son preguntas para las que no tenemos aún respuestas, pero creemos que pueden servir de punto de partida para profundizar el debate y la investigación: ¿Cuánta reflexión se produce sobre las diferentes ideas de justicia e igualdad -y sus derivaciones sobre la inclusión- a la hora de diseñar políticas y a la hora de implementarlas?; ¿Hay esperanzas de gestar cambios tan profundos sin una transformación radical de la estructura y organización del sistema?; ¿Cómo orientar las prácticas en cada escuela -a partir del planteo de la *igualdad de posiciones*- para evitar el engaño de la “la marginación por la inclusión” (Braslavsky, 1985)?; ¿Cómo garantizar el acceso universal a las competencias necesarias y a la vez atender a la singularidad de cada grupo de estudiantes?

Las cuestiones aquí planteadas son, sin lugar a dudas, aspectos de muy difícil solución. Lo propuesto solo constituye líneas generales de análisis que permiten proceder en otras etapas de nuestro proyecto a indagar las significaciones de la inclusión en el nivel de las macropolíticas y de sus reinterpretaciones y significaciones en el micronivel de las escuelas.

Bibliografía

Arriba, A. (2002). *El concepto de exclusión en política social*. Unidad de Políticas Comparadas
Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Madrid:
<http://digital.csic.es/bitstream/10261/1495/1/dt-0201.pdf>. Fecha de consulta: 25 de
septiembre de 2014.

Blanco, R y Cussato, S (2004) “Desigualdades educativas en América Latina: Todos somos responsables”. En *Escuelas de calidad en condiciones de pobreza*, pp 243-261. BID, UNICEF, UNESCO, Universidad Alberto Hurtado. Santiago de Chile.

Braslavsky, C. (1985). *La discriminación educativa en la Argentina*. Buenos Aires: FLACSO/GEL.

Bolívar, A (2005). Equidad educativa y teorías de la justicia. En *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol 2. Nro 3.

Booth, T.; Ainscow, M. 2002. *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools* [Un índice para la inclusión: desarrollar el aprendizaje y la participación en las escuelas]. Bristol, UK: Centre for Studies on Inclusive Education.

Bourdieu, P. (2013). *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Castel, R (2004). *La Metamorfosis de la Cuestión Social. Una crónica del asalariado*. Paidós. Buenos Aires

Cabrera Cabrera, P. (Dir.) (2005). *Nuevas tecnologías y exclusión social*, Madrid: Ed. Fundación Telefónica. En: <http://www.carm.es/ctra/cendoc/haddock/13912.pdf> Fecha de consulta: 1 de septiembre de 2014.

Dubet, F (2011). *Repensar la Justicia Social. Contra el mito de Igualdad de Oportunidades*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Dubet, F (2006) *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?* Gedisa. Buenos Aires.

García-Huidobro, J. E. (2008, September). La educación inclusiva como incorporación a la ciudadanía. En *48th session of the International Conference on Education (ICE) (Ginebra, 24-28 noviembre de 2008)*. En: http://www.cide.cl/Download/Decano/2008_educacion_inclusiva.pdf.
Fecha de consulta: 20 de agosto de 2014.

Sinisi, L. (2010, Diciembre). Integración o Inclusión escolar: ¿un cambio de paradigma? *Boletín de Antropología y Educación*, 1 (1), 11-14.

ONU (1995). *Informe de la Cumbre Mundial sobre Desarrollo Social*. Copenhague, Dinamarca. En: <http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/cumbre/cumbredessocial1995.pdf> Fecha de consulta: 20 de agosto de 2014.

UNESCO (2008). Conferencia Internacional de Educación 'La educación inclusiva: el camino hacia el futuro'. ED/BIE/CONFINTED 48/3 Ginebra, 18 de julio de 2008. En: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48-3_Spanish.pdf Fecha de consulta: 5 de septiembre de 2014.

Wigdorovitz de Camilloni, A. R. W. El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones. *Políticas Educativas*, 2(1).